Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK VIII. Luty—marzec 1932. Nr. 2—3.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.
Organ Zarządu Głównego Sekcji Zakładów kształcenia nauczycieli T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, ULICA STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

IX Zjazd Sekcyj Zakładów kształcenia Nauczycieli T. N. S. W.

odbędzie się

w lokalu Zarządu Głównego T. N. S. W. w Warszawie, Bracka 18, dnia 1-go kwietnia (piątek) 1932 r. o godzinie 15 min. 30.

Na porządku obrad Zjazdu:

1) Odczytanie i przyjęcie protokołu ostatniego Zjazdu;
2) „Kształcenie nauczycieli w nowej ustawie o ustroju szkolnym" (referat i dyskusja);
3) Sprawozdanie z czynności Zarządu Gł. Sekcji oraz o organie Sekcji;
4) Wybór nowego Zarządu;
5) Wnioski.

Uwaga. 1) W Zjeździe biorą udział delegaci Sekcyj w stosunku 1 na 10 członków względnie z miejscowości, gdzie Sekcyj niema, delegaci Gron nauczyciel. Seminarjów, o ile są członkami T. N. S. W.;
2) Delegaci winni mieć odpowiednie legitymacje Sekcyj lub Kół T. N. S. W.;
3) Szczegóły o kwaterach itp. poda „Przegląd Pedagogiczny".

Koledzy i Koleżanki!

Jawcie się na Zjeździe jak najliczniej!

Zainteresowania i potrzeby słuchaczy W. K. N.
(Wyższego Kursu Nauczycielskiego) w dziedzinie przedmiotów pedagogicznych w świetle ankiety*).

Wstęp.

Ciągle jeszcze jest aktualna a nawet sporna sprawa programu i metod nauczania na W. K. N. jako instytucji dokształcającej czynnych nauczycieli. Chodzi zarówno o ujednolicenie dotychczasowej rozbieżności, jak również o reformę istniejących programów i metod.

Kwestje te były m. in. tematem żywych obrad na pierwszym Zjeździe wykładających na W. K. N., który odbył się w kwietniu r. 1931 w Warszawie staraniem Sekcji kształcenia nauczycieli przy Związku Naucz. Szkół Powsz. Zastanawiano się tam także nad zagadnieniem przedmiotów pedagogicznych obowiązkowych dla słuchaczy wszystkich grup W. K. N. Wyraziłem wówczas zdanie, że przedmioty te ze względu na odmienny swój charakter i cele winny być traktowane odmiennie od przedmiotów fachowych.

Ponieważ chodzi tu głównie o wyrobienie kultury pedagogicznej, pogłębienie pewnych wybranych zagadnień, tych głównie, z któremi słuchacze borykają się w swej pracy nauczycielskiej — wreszcie pogłębienie znajomości duszy dziecka i wdrożenie do jego umiejętnej obserwacji, przeto program nauczania i metody winny się liczyć tutaj silniej niż w innych przedmiotach z zainteresowaniami i potrzebami słuchaczy**).

Wychodząc z tych założeń, postanowiłem wśród słuchaczy grupy fizyko matematycznej, gdzie wykładam przedmioty pedagogiczne, przeprowadzić odpowiednią ankietę, a wyniki jej wziąć w pewnej mierze za podstawę w ułożeniu programu.

Tekst ankiety.

Tekst ankiety brzmi następująco:

1. Ilość lat pracy nauczycielskiej i jej przebieg.
2. Stopień organizacyjny szkoły, w której słuchacz ostatnio pracuje.
3. Trudności napotykane w pracy nauczycielskiej.
4. Czy i jakie braki odczuwa słuchacz w swem wykształceniu pedagogiczno-psychologicznem?
5. *a)* Lektura z dziedziny przedmiotów pedagogicznych; *b)* książki posiadane na własność.
6. Spec. zainteresowania z dziedziny pedagogiki, psychologji, dydaktyki.
7. Jaką słuchacz proponuje metodę pracy na kursie?
8. Uwagi dowolne.

Zdaję sobie sprawę z niedociągnięć i wad tej ankiety. Wymienić tutaj należy m. in. niejednolite określenie w punktach 4, 5 i 6 dziedziny

*) W opracowaniu niniejszej ankiety byli mi pomocni słuchacze W. K. N. pp. Domkówna, Michalska i Woroniec, za co im na tem miejscu serdecznie dziękuję.

**) Wstrzymując się tutaj od omawiania charakteru i zadań W. K. N wogóle oraz programu przedmiotów pedagogicznych, rezerwuję sobie poruszenie tej sprawy na innem miejscu.

przedmiotów pedagogicznych, co potem mimo ustnego wyjaśnienia każdego punktu ankiety wywołało przy opracowaniu pewne nieporozumienia. Jeżeli mimo to nie zawahałem się opublikować wyników ankiety oraz wniosków z niej wypływających, to dlatego, ponieważ rzucają one ciekawe światło na potrzeby i zainteresowania słuchaczy W. K. N., na całe nastawienie psychiczne, z jakiem przychodzę na kurs. Przypuszczalnie i w innych środowiskach opracowuje się ankiety wstępne. Byłoby wobec tego bardzo pożądane, aby nastąpiła na ten temat wymiana zdań, któraby przyczyniła się zarówno do rozjaśnienia kwestyj programowo metodycznych jak i do ulepszenia samej ankiety i sposobu jej opracowywania.

W tej myśli pragnąłbym zwrócić uwagę jeszcze na jeden punkt, w powyższej ankiecie nieuwzględniony, mianowicie środowisko:

a) czy szkoła znajduje się na wsi, miasteczku lub mieście? (podać liczbę mieszkańców) i

b) w jakiej stronie Polski?

Punkty te są bardzo ważne, gdyż w zależności od środowiska nasuwają się różne zagadnienia z dziedziny oświaty pozaszkolnej, udziału nauczycielstwa w pracy społecznej, inaczej kształtuje się stosunek do rodziców etc.

Wyniki.

Przystępuję teraz do omówienia wyników ankiety.

Z pośród 41 słuchaczy odpowiedziało na ankietę 35.

Z punktu pierwszego ze względów technicznych opracowałem tylko część pierwszą:

1. Ilość lat pracy nauczycielskiej.

Wyniki są tutaj następujące:

Ilość lat pracy	Ilość osób
16	1
12	1
11	2
10	1
9	6
8	4
7	2
6	6
5	5
4	7
	35

W cyfrach powyższych uwydatnia się dążność władz szkolnych do kwalifikowania na kurs wyższy ludzi młodych, jednak mających już pewne praktyczne doświadczenie, w pracy niejako wypróbowanych. Na 35 osób tylko 4 osoby mają ponad 10 lat pracy poza sobą (11—16), 12 osób ma do 5 lat (4—5) a 19 osób od 6 10 lat praktyki.

Stan taki jest ważny dla ułożenia programu oraz ogólnego ustosunkowania się wobec słuchaczy, bo można liczyć się ze stosunkowo

dużem doświadczeniem tych nauczycieli oraz ich praktycznem nastawieniem. Ostatni moment domaga się uwzględnienia w dwojakim kierunku:

a) możliwego konkretyzowania zagadnień (konieczność posiadania własnej szkoły ćwiczeń), lecz równocześnie

b) przeciwdziałania jednostronnemu, często ciasno-prakt. nastawieniu przez pogłębienie teoretyczne oraz wnikliwą obserwację, szczególnie w dziedzinie poznania duszy dziecka.

Długa praktyka wyrabia często skłonność do szablonu, do pójścia po linji najmniejszego oporu, a nawał pracy oraz trudne warunki bytowania bardzo utrudniają nauczycielowi pogłębienie strony teoretycznej oraz wyrobienie w sobie tego, co możemy określić mianem kultury pedagogicznej. Seminarjum tego dać nie mogło; potem znów przeszkodą była psychoza egzaminacyjna (przed II egzaminem nauczycielskim) oraz borykanie się z różnemi trudnościami w pierwszych latach praktyki. Wobec tego ten rok, który nauczyciel spędza na kursie, rok wolny od jarzma codziennej roboty praktycznej, winien być dla niego w dziedzinie przedmiotów pedagogicznych czasem spokojnego namysłu oraz sposobnością do pedagogicznego rachunku sumienia. Nauczyciel powinien w tym okresie pogłębić szereg problemów, inne rozjaśnić, inne postawić — do rozwiązania samodzielnego na przyszłość. Powinien uświadomić sobie swoje dążenia i istotne zainteresowania, ukryte wydobyć, wykrzesać, jeżeli czuje ich brak. Powinien nauczyć się nie zamykać oczu na trudności, przenikać powierzchnię zjawisk i docierać do głębi, rozpatrywać je wszechstronnie i ujmować porównawczo, wyzwolić się od wiary w szablon i wzór, a przyzwyczaić się do samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów. Słowem: ten rok winien pomóc nauczycielowi w uzyskaniu kultury pedagogicznej a w związku z tem w skonsolidowaniu własnej osobowości.

2. *Stopień organizacyjny szkoły, w której słuchacz ostatnio pracował.*

W powyższym, drugim punkcie ankiety wyniki są następujące:

W szkole 1-klasowej	2	osoby
„ 2- „	1	osoba
„ 4- „	3	osoby
„ 5 „	4	„
„ 6- „	2	„
„ 7- „	17	osób
„ wyżej zorganizowanej (nie podano ilości klas)	1	osoba
„ wydziałowej 6 klasowej	1	„
„ wydziałowej (bez podania ilości klas)	1	„
Na kursach jęz. pol. dla dzieci polskich w Berlinie i Hamburgu	1	„
Nie dały odpowiedzi	2	osoby
Razem	35	osób

Wynik powyższy jest wyrazem dążenia miarodajnych czynników do podniesienia poziomu nauki na wyższych oddziałach szkoły powszechnej przez kształcenie na W. K. N. fachowców dla poszczególnych grup przedmiotów. Jeżeli zliczymy ilość osób pracujących w szkole 6-klas., 7-klas i wydziałowej, to wypadnie cyfra 22 (na 35 słuchaczy).

Powyższy stan rzeczy wywiera również pewien wpływ na dobór zagadnień, szczególnie dydaktycznych, lecz również psychologiczno-pedagogicznych. Szczególnie uwzględniać winno się zatem kwestje dotyczące organizowania, nauczania i wychowania na wyższych oddziałach oraz podstawy psychologiczne i socjologiczne tych praktycznych zagadnień. Wymienię tu dla przykładu następujące: psychol. analizę procesu uczenia się w łączności z zagadnieniem inteligencji oraz rozwoju pojęć u dziecka; zainteresowania dzieci w wieku 10 (11) do 14 lat; psychologję okresu dojrzewania; zagadnienie klasy jako grupy społecznej. Nie oznacza to jednak, że byłoby wskazane zaniechać traktowania problemów psychologiczno-pedagog. oraz dydaktycznie związanych z niższemi oddziałami. Przeciwnie: problemy dane należy traktować rozwojowo, aby nauczyciel na W. K. N. zdobył żywe poczucie ciągłości rozwoju psych. dziecka, aby nauczył się na każdy poszczególny etap tego rozwoju spojrzeć jako na ogniwo zależne od poprzednich oraz warunkujące następne.

3. *Trudności napotkane w pracy nauczycielskiej.*

Na 35 osób 4 nie dały wcale odpowiedzi na powyższe pytanie. Jedna osoba oświadczyła, że żadnych trudności nie miała. Pozostałe 30 osób przytoczyło razem 46 momentów wzgl. dziedzin, w której odczuwa trudności. Pod względem ich rodzaju możemy trudności te podzielić na cztery grupy.

a) Trudności natury zewnętrznej, materjalnej. Jest rzeczą wysoce charakterystyczną, że grupa ta jest najliczniejsza, bo obejmuje 19 głosów. Wymieniane tu są takie trudności jak: brak lokalu odpowiedniego na szkołę, brak boisk, bibljoteki pedagogiczno-psychologicznej, pomocy naukowych, zła frekwencja uczniów etc.

b) Trudności związane ze środowiskiem społecznem. Grupa ta jest drugą zkolei co do liczebności, bo obejmuje 12 głosów. Z tego przypada na:

trudności w przystosowaniu się do środowiska wiejskiego	1 głos
brak zrozumienia współczesnej szkoły i zaufania do niej ze strony rodziców	8 głosów
nieudolność pedagogiczną rodziców i brak zainteresowania się dzieckiem	3 głosy
Razem . . .	12 głosów

c) Trudności w dziedzinie organizacji wychowania. Grupa ta liczy **9** reprezentantów. W szczegółach odpowiedzi przedstawiają się następująco:

karność i stosowanie kar	3
niewspółmierność wskazań pedagogiki i wymogów życiowych . .	1
ujemne oddziaływanie rutyny	1
dzieci trudne i pozbawione opieki rodzicielskiej	2
trudności w indywidualizowaniu wychowawczem	1
kłamstwo u dzieci	1
Razem . . .	9

d) Trudności związane z organizacją nauczania nasuwają się w dwóch wypadkach. Pierwszy dotyczy pracy w połączonych oddziałach, drugi — indywidualizacji w nauczaniu przy nadmiernej ilości dzieci (60—70).

e) Grupa mieszana (4 głosy).

Praca wśród dzieci ruskich	1 głos
„ „ „ żydowskich	1 „
40% umysłowo niedorozwiniętych w klasie(!)	1 „
za wielka ilość świąt	1 „
Razem	4 głosy

Wyniki powyższe są wysoce symptomatyczne. Uderza odrazu nikła liczba wypadków trudności natury dydaktycznej. Trudno przypuścić, aby nauczyciel młody nie odczuwał zupełnie tego rodzaju trudności. Jeżeli zaś nie zdawał sobie z nich sprawy w trakcie pisania ankiety (i to mimo zwrócenia na nie uwagi w czasie objaśniania poszczególnych punktów), to przyczyną może tu być pewne zlekceważenie tych trudności oraz niejasne ich uświadomienie sobie. Przytem łatwość stosowania różnych szablonów, gotowych wzorów etc. często trudność pozornie usuwa, względnie łudzi jej nieistnieniem. Powyższy stan rzeczy, który spotykamy u nauczycieli dość często, jest wielkim brakiem. Niedostrzeganie trudności, zbytnie upraszczanie zjawisk, względnie pozorne i nieistotne usuwanie trudności zdradza umysł płytki a na pracy pedagogicznej musi się odbić ujemnie. Praca na W. K. N. powinna temu stanowi rzeczy możliwie przeciwdziałać.

Uwagi powyższe do pewnego stopnia tyczą się również trudności związanych z organizacją wychowania. Wprawdzie padło tutaj 9 głosów; jednakże wobec licznych i różnorodnych trudności, jakie dziedzina wychowania nasuwa — cyfra ta wydaje się zbyt nikła.

Być może zresztą, że w naszym wypadku zarówno w dziedzinie ściśle wychowawczej jak i dydaktycznej nieumiejętność jasnego zdania sobie sprawy z trudności, nie była główną przyczyną nikłej liczby wypowiedzeń. Być może, że sugestja trudności zewnętrznych, materjalnych niejako — była tak silna, że usunęła w cień zapomnienia inne. Największa ilość odpowiedzi (19) dotyczy właśnie trudności zewnętrznych, a 12 głosów przypada na trudności związane ze środowiskiem społecznem. W ten sposób ankieta nasza jest wymowną ilustracją tego niewątpliwego faktu, że elementarne nieraz braki zewnętrzne związane z dzisiejszą dobą kryzysową, jak brak pomieszczeń, boisk, książek i pomocy naukowych, przepełnienie klas, fatalne stosunki higieniczne etc. paraliżują pracę nieraz najlepszego nauczyciela; borykanie się z temi trudnościami jest często ową przysłowioną walką Don Kiszota z wiatrakami, a w każdym razie zawsze pochłania najlepsze siły i odwraca uwagę i świadomość od trudności wewnętrznych. Jakże można wymagać od nauczyciela jasnego uświadamiania sobie tych trudności oraz inteligentnego i twórczego ustosunkowania się do trudnych problemów pedagogicznych, jeżeli najlepsze swe siły musi marnować na walkę z biedą szkolną. Przytem jest rzeczą znamienną, że w ankiecie (ani tu

ani w uwagach dowolnych), żaden głos nie skarży się na indywidualną biedę, niskie pobory, przepracowanie etc. Jest to objaw idealizmu wysokiej klasy, który tkwi w naszem nauczycielstwie, w świetle którego narzekania na ogólne trudności zewnętrzne stają się jeszcze bardziej wymowne.

Bardzo ważne są także skargi na brak zrozumienia dzisiejszej szkoły i nowszych metod — u rodziców. Składają się na to różne przyczyny, których omawianie tutaj zaprowadziłoby nas za daleko. W każdym razie wynika z tego ważna wskazówka dla pracy na W. K. N. Należałoby w programie uwzględnić dość wydatnie zagadnienia stosunku szkoły do domu rodzicielskiego i opinji społecznej, sposobów oddziaływania na tę opinję, sposobów zjednywania i przekonywania rodziców, zainteresowania się życiem szkoły, oświecania w sprawach wychowawczych. Przytem inaczej ta rzecz będzie się przedstawiała na wsi, inaczej w miasteczku i w mieście, inaczej na kresach zachodnich, gdzie zrozumienie ważności szkoły jest duże a inaczej w zapadłych wioskach kresów wschodnich, wśród elementu, nieraz wręcz wrogo nastrojonego, często podburzanego przez różnych agitatorów. Tutaj również należałoby umożliwić słuchaczom jak najszersze wypowiadanie swych doświadczeń i poglądów, co przyczyni się do wszechstronnego naświetlenia różnorakich trudności i sytuacyj, jakie w tej dziedzinie powstają oraz możliwych i pożądanych sposobów postępowania.

W stosunku do silnej sugestji trudności natury zewnętrznej, materjalnej widzę konieczność dwojakiego ustosunkowania się. Z jednej strony przeciwdziałam tej sugestji i jej ujemnym skutkom, wyżej już wymienionym, przez zwracanie uwagi na trudności wychowawcze i dydaktyczne oraz odzwyczajanie od ich omijania, a wdrażanie do świadomego rozwiązywania. Burzę wiarę w wartość i skuteczność różnych wzorków. Z drugiej strony jednak baczę na to, aby wśród słuchaczy nie budzić zniechęcenia przeciwstawianiem naszej rzekomej nicości rzekomym wspaniałościom pedagogicznym zagranicą, aby uniknąć poczucia fałszu wewnętrznego i jałowego werbalizmu, aby przekonać, że nauczyciel o wyrobionej osobowości, o głębokiej kulturze pedagogicznej, obdarzony zdrowym rozsądkiem — nawet w obecnych ciężkich warunkach potrafi coś wykrzesać, obce wzory nie niewolniczo lecz oględnie i twórczo wyzyskać, tchnąć w swą pracę ducha postępu, chociaż nazewnątrz nie wiele będzie mógł zmienić.

Zkolei przejdźmy do następnego punktu ankiety.

4. Czy i jakie braki odczuwa słuchacz w swem wykształceniu pedagogiczno-psychologicznem?

Na 35 osób, które wypełniły ankietę, 3 osoby nie dały na to pytanie odpowiedzi. Pozostałe 32 odpowiedzi dadzą się rozdzielić następująco:

a) z dziedziny psychologji odczuwa braki	10 osób
b) „ pedagogiki „ „	10 „
c) „ dydaktyki i metodyki -ją „	4 osoby
d) z kilku dziedzin odczuwa „	7 osób
e) brak oczytania konstatuje	1 osoba
Razem . . .	32 osoby

W obrębie powyższego brak znajomości najnowszych kierunków skonstatowano w 10 wypadkach, przyczem przypadają:

na kierunki psychologiczne . . . 2
„ „ pedagogiczne 7
„ „ metodyczne 1
Razem . . . 10

Wreszcie wymienić należy jeszcze jeden fakt zastanawiający. Mianowicie z pośród 35 osób tylko jedna mówi o braku opanowania jakiegoś specjalnego działu (jak rozwijać inteligencję dziecka), reszta zaś (34 osoby) konstatuje brak ogólnego wyrobienia psych-pedagogicznego, albo braki bądź to w psychologji bądź to w pedagogice bądź wreszcie w metodyce wogóle, brak systematyczności i gruntowności wykształcenia w wymienionych dziedzinach. Szczególnie skarżą się słuchacze na brak znajomości duszy dziecka.

W szczegółach przedstawia się ta rzecz w następujący sposób (cyfry końcowe oznaczają ilość osób, które podały braki z danej dziedziny):

1. Psychologja:
a) psychologja (ogólna) 2
b) psychologja dziecka 5
c) pedagogja 1
d) nowe kierunki 2
10

2. Pedagogika:
a) pedagogika (ogólnie) 4
b) kształcenie inteligencji 1
c) prądy nowoczesne 5
10

3. Metodyka i dydaktyka:
a) braki ogólne 3
b) najnowsze metody 1
4

4. Braki z kilku dziedzin:
a) psychologja i pedagogika 4
b) psychologja, pedagogika, poznanie duszy dziecka . . 1
c) poznanie dziecka, nowsze prądy dydaktyczne 1
d) Psychologja dziecka, najnowsze prądy pedagogiczne . 1
7

Zwraca odrazu uwagę, że słuchacze uskarżają się na ogólny brak gruntownego i systematycznego wykształcenia psychologiczno-pedagogicznego. Nie dało go im widocznie ani seminarjum ani późniejsza samodzielna praca przed t. zw. egzaminem praktycznym. Wskazywałoby to na konieczność reformy systemu kształcenia nauczycieli, o ile nie chcemy tolerować dalej obecnego stanu rzeczy. Ale nie o to tutaj nam chodzi. Wyższy kurs właśnie jest instytucją poto powołaną, aby różne braki istniejące uzupełniać, aby dać narazie chociaż surogat tego czego w przyszłości dokonać mają nowego typu zakłady kształcenia nauczycieli.

A więc nauka przedmiotów pedagogicznych na W. K. N. powinna braki powyższe jakoś uzupełnić, ale jak? Niema mowy o tem, aby można w ciągu tego krótkiego czasu (rok, cztery godziny tygodn.) przejść dokładnie cały systematyczny kurs psychologji, psychologji dziecka — a tem mniej pedagogiki. Mijałoby to się zresztą z celem nauki przedmiotów pedagogicznych na W. K. N. Niewątpliwie lepiej ograniczyć się do dokładnego omówienia pewnych wybranych dziedzin. Ażeby zaś umożliwić słuchaczom również systematyczne opanowanie całości, należy im wskazać odpowiednie podręczniki i książki, nauczyć samodzielnego korzystania z nich oraz pewne działy wykładowo, syntetycznie omówić. Jeżeli słuchacze na pewnych wybranych działach nauczą się głębszego wnikania w zagadnienie i krytycznego ujmowania, to można też bez obawy popadnięcia w werbalizm zadawać pewne partje do przeczytania względnie opanowania z podręcznika — celem usunięcia niepożądanych luk.

Charakterystyczne są silne i liczne skargi na brak znajomości duszy dziecka, na nieumiejętność psychologicznej interpretacji jego różnych czynności. Dlatego powinno się na gruntowne przerobienie chociaż kilku działów z psychologji dziecka położyć duży nacisk. Niestety na naszym kursie zadanie to jest bardzo utrudnione ze względu na brak własnej szkoły ćwiczeń względnie takiej, któraby była do naszej dyspozycji. A dawanie wskazówek o poznaniu duszy dziecka bez ciągłych obserwacyj, bez oparcia na materjale konkretnym niema wartości. Stąd postulat (pomijam już dydaktykę i metodykę poszczególnych przedmiotów) własnej 7-klasowej szkoły ćwiczeń dla W. K. N.

5. *Lektura.*

a) z dziedziny przedmiotów pedagogicznych,
b) książki posiadane na własność.

Lektura ped.-psych. słuchaczy W. K. N. może stanowić temat osobnej ankiety; wówczas temat ten mógłby być opracowany wszechstronnie i głęboko. W niniejszej ankiecie chodziło pod tym względem tylko o zdobycie kilku podstawowych danych.

Ogółem przeczytano 339 dzieł (na 35 słuchaczy). Na jedną osobę przypada zatem przeciętnie 9 książek (dokł. cyfra: 9,68). Z książek powyższych w posiadaniu słuchaczy jest ogółem 173, a więc na jedną osobę przypadają przeciętnie 4 książki (dokł. cyfra: 4,61).

Widzimy z zestawienia na str. 26, że:

16	słuchaczy	czyli	45,7%	przeczytało	od	6—10 książek,
9	„	„	25,7%	„	„	3—5 „
8	„	„	22,9%	„	„	11—20 „
2	„	„	6,6%	„		ponad 20 (dokł. 32 książki).

Co do książek posiadanych, to:

23	słuchaczy	czyli	65,7%	posiada	od	0—5 książek
8	„	„	22,9%	„	„	6—10 „
4	„	„	11,4%	„	„	11—16 „

W szczegółach rzecz przedstawia się następująco:

Książki czytane				Książki posiadane			
Ilość książek	Ilość słuch.		% słuch.	Ilość książek	Ilość słuch.		% słuch.
32	2		6,6	6	1		
20	1			14	1	4	11,4
17	1			11	2		
16	2	8	22,9	10	1		
13	1			9	2		
11	3			8	2	8	22,9
10	2			7	2		
9	1			6	1		
8	6	16	45,7	5	3		
7	3			4	4		
6	4			3	6		
5	4			2	3	23	65,7
4	3	9	25,7	1	2		
3	2			0	5		
	35				35		

Ilościowo zatem przedstawia się stan lektury pedagogicznej dodatnio. Nauczycielstwo, które przybyło na W. K. N. (grupa fizyko-matemat.) w Toruniu, wykazało pewne oczytanie w dziedzinie przedmiotów pedagogicznych, co świadczy o żywej chęci samokształcenia się w tej dziedzinie.

Daleko niższa jest ilość książek posiadanych. Przyczyną są tutaj przedewszystkiem trudne warunki materjalne, zbyt dobrze znane, aby je tu trzeba omawiać.

Tak przedstawia się strona ilościowa omawianej lektury. Inaczej ma się rzecz, gdy weźmiemy pod uwagę dobór książek pod względem ich charakteru oraz kwestję umiejętnego czytania.

Ostatnia kwestja nie jest objęta ankietą. Jednakże praca na kursie wykazuje, że w dziedzinie umiejętnego korzystania z lektury istnieją poważne braki; to też wdrożenie do umiejętnego korzystania z książek pedagogicznych winno być jednym z celów w nauce przedmiotów pedagogicznych.

Co się tyczy doboru książek pod względem ich charakteru, to wśród osób, które odpowiedziały na ankiety, największą poczytnością cieszą się dzieła o charakterze podręcznikowym, względnie omawiające pewien całokształt zagadnień. Przypada tutaj na jedną książkę od 11—19 czytelników (na 35).

W szczegółach grupa ta przedstawia się następująco:

Autor	Tytuł	Ilość czytelników
Rowid:	Szkoła twórcza	19
Jeleńska:	Metodyka pierwszych lat nauczania	16
Titchener:	Początki psychologji	15
Ziemnowicz:	Problemy wychowania współczesnego	15
Binet:	Pojęcia nowoczesne o dzieciach	13
Rowid:	System daltoński	12
Sully:	Dusza dziecka	11

Druga grupa, do której zaliczam książki, które „zdobyły“ od 6—10 czytelników, przedstawia się następująco:

Autor	Tytuł	Ilość czytelników
Rowid:	Psychologja pedagogiczna	10
Dąbrowski:	Nauka o dziecku	9
James:	Pogadanki psychologiczne	8
Foerster:	Szkoła i charakter	8
Kerschensteiner:	Pojęcie szkoły pracy	8
Claparède:	Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna	7
Rusk:	Pedagogika eksperymentalna	6
Dawid:	O duszy nauczycielstwa	6
Parkhurst:	Wykształcenie według planu daltońskiego	6

Rzecz charakterystyczna, że najwięcej czytelników mają właśnie podręczniki Rowida i Dąbrowskiego.

Poza tem rzut oka na oba zestawienia mówi nam, że słuchacze trafnie wyczuwają ważność wykształcenia w dziedzinie psychologji dziecka oraz potrzebę zorjentowania się w nowych kierunkach pedagogicznych.

Ogółem wymieniono 81 różnych tytułów. Z powyższej liczby 57 przypada na ostatnią grupę, t. j. tych książek, które mają od jednego do pięciu czytelników.

I tutaj na czele kroczą podręczniki z pokaźną liczbą 17 książek (Majchrowicz, Kot, Jeleńska, Pabst, Szycówna, Baranowski, Nawroczyński, Sośnicki, Witwicki, Kopczyński etc.).

Zkolei idą książki, dające pewien całokształt zagadnień pedagogicznych — w liczbie 9 (Danysz, Foerster, Zarzecki, Znaniecki etc.).

Pewne zagadnienia pedagogiczne i dydaktyczne liczą 8 książek, dydaktyka poszczególnych przedmiotów — 7, całokształt psychologji dziecka — 5 (naukowe i popularne), zagadnienia z psychologji dziecka — 3, współczesne kierunki metodyczne — 3, teksty obowiązkowej (do matury i do 2 egzaminu) lektury z historji wychowania — 3, psychoanaliza 2.

Odpowiedzi słuchaczy na pytanie, dotyczące lektury pedagogicznej, doprowadziły nas do następujących wniosków:

1) Największą poczytnością cieszą się podręczniki, względnie książki, omawiające całokształt zagadnień pedagogicznych, względnie z psychologji dziecka, ujętych w możliwie łatwej formie.

2) Znać ścisły związek między lekturą pedagogiczną a egzaminami nauczycielskiemi, szczególnie t. zw. drugim, względnie praktycznym egzaminem. (Jest rzeczą niezmiernie charakterystyczną, że nawet seminaryjny podręcznik Dąbrowskiego (Nauka o dziecku) podano jako lekturę w dużej ilości wypadków). — Wiemy, jak naogół dotąd taka lektura do egzaminu wygląda i jak małe daje korzyści zarówno materjalne, jak formalne. Tak prowadzona lektura ani nie wdraża do inteligentnego czytania, ani nie pozwala wnikać gruntownie w dane zagadnienia, ani wreszcie nie przyczynia się do tworzenia w czytelnikach pewnych stałych i głębokich zainteresowań. Lektura taka: nieosobista, szablonowa, w atmosferze pospiechu — nie daje tworzywa dla bogacenia się osobowości, nie pobudza wewnętrznej energji, nie krystalizuje się w postaci struktur psychicznych, któreby się układały organicznie około rdzenia osobowości — słowem, jest kapitałem martwym, tworzy dość luźne, mechaniczne skojarzenia, sprzyja powierzchowności, jest bezużyteczna, albo, co gorsze, bywa najopaczniej stosowana.

3) To też zadaniem W. K. N. w dziedzinie przedmiotów pedagogicznych (jak zresztą i w innych dziedzinach) winno być wdrażanie do inteligentnego czytania w atmosferze spokoju i osobistych zainteresowań. Tylko wtedy lektura wzmoże życie wewnętrzne nauczyciela, pomoże do uformowania tego życia, przyczyni się walnie do jasnego skrystalizowania tego, co psychologja indywidualna nazywa planem życiowym, a co jest czynnikiem ważnym specjalnie dla nauczyciela; w żadnym bowiem innym zawodzie oprócz kapłańskiego czynnik osobisty nie odgrywa tak doniosłej roli, co w nauczycielskim. Jest to już komunał, o którym się jednak dzisiaj zbyt często zapomina. Tylko nauczyciel, który jest wyraźną i zwartą osobowością, albo przynajmniej do niej dochodzi, będzie dobrym nauczycielem.

Im więcej uczynimy dla rozwoju osobowości nauczyciela, tem bardziej ulepszymy jego praktyczną działalność. Jak słusznie mówi Dawid, nauczyciel-osobowość zawsze łatwo i chętnie uzupełni ewentualne braki metodyczne, natomiast nawet najlepsza metoda okaże się bezużyteczną albo wręcz szkodliwą w rękach człowieka niezdecydowanego, chaotycznego, albo też niepedagogicznie nastawionego.

Przez wdrożenie do krytycznego i osobistego czytania prowadzenie lektury książek pedagogicznych na W. K. N. winno doprowadzić do wytworzenia, względnie pogłębienia specjalnych zainteresowań. Przytem jednak nie należy zapomnieć o daniu także pewnego całokształtu, szczególnie z dziedziny psychologji dziecka. Pod tym względem symptomatyczne są odpowiedzi na naszą ankietę; zarówno bowiem w punkcie, dotyczącym braków i trudności, jak i lektury — na dziedzinę znajomości duszy dziecka położony jest duży nacisk.

4) Z ankiety wynika, że nie czytano żadnych książek w języku obcym. Na szczęście coraz liczniej pojawiają się tłumaczenia obcych dzieł; niemniej jednak brak znajomości przynajmniej jednego z za-

chodnio-europejskich języków jest wielką przeszkodą w samokształceniu się nauczycielstwa i w pracy na Wyższym Kursie. Wobec tego życzyćby należało, aby program zakładów kształcenia nauczycieli w projektowanej reformie szkolnej był tak ułożony, iżby dawał kandydatowi istotną znajomość conajmniej jednego języka nowożytnego.

Wnioski i postulaty, do których doszliśmy na podstawie analizy odpowiedzi dotyczących lektury, znajdują potwierdzenie i pogłębienie w odpowiedziach na następne pytanie, dotyczące zainteresowań.

6. Specjalne zainteresowania z dziedziny pedagogiki, psychologji, dydaktyki.

Na 35 osób wymieniono ogółem 53 dziedzin (wzgl. zagadnień), budzących zainteresowanie.

Ze względów technicznych każdą z wymienionych dziedzin (wzgl. każde zagadnienie) będę traktował jako osobny punkt, nie licząc się z tem, czy dana jednostka wymieniła jedno zainteresowanie czy też więcej.

W ten sposób możemy wyróżnić wśród owych 53 głosów cztery grupy:

1) zainteresowania z dziedziny psychologji,
2) „ „ pedagogiki,
3) „ „ dydaktyki i metodyki,
4) brak zainteresowań.

Ostatnia grupa wymaga pewnego komentarza, który zarazem będzie jej omówieniem. Otóż dwie osoby podały: „zainteresowania ogólne“. Odpowiedź tę zrozumiałem jako brak zainteresowań. Wprawdzie, gdy niektóre osoby podają, że mają zainteresowanie z pedagogiki i psychologji, to i to nic nie mówi i jest raczej wskaźnikiem braku istotnych zainteresowań. Odpowiedzi tych dwóch osób jednak zdradzają chęć zdobycia bliższej orjentacji w całokształcie danej dziedziny (np. pedagogiki), czego w dwóch odpowiedziach ostatniej grupy niema.

1) Grupa zainteresowań o kierunku psychologicznym przedstawia się w szczegółach następująco:

Na psychologję ogólną przypadają	3 głosy
„ „ eksperymentalną przypada . . .	1 głos
„ psychoanalizę „ . . .	1 „
„ testy umysłowe „ . . .	1 „
„ psychologję dziecka (całokształt) przypada .	5 głosów
„ pewne działy z psychol. dziecka „ .	4 głosy
„ specjalne zagadnienia psychologiczno-pedagogiczne przypada	3 „
(zainteresowanie 1	
kłamstwo 1	
aktywność 1)	
„ charakterologję przypada	2 „
Ogółem	20 głosów

2) Zainteresowania z dziedziny wychowawczej:

Na pedagogikę wogóle przypadają . . . . . . 2 głosy
" wychowanie społeczne i obywatelskie przypada 12 głosów
" zagadnienie (+zagadnienie samorządu) karności przypadają . . . . 3 głosy
" zagadnienie stosunku nauczyciela do dzieci przypada . . . . 2 "
" realizację szkoły twórczej w naszych warunkach przypada . . . . 1 głos

Ogółem 20 głosów

3) Zainteresowania z dziedziny metodyczno-dydaktycznej:

Na ogólne zainteresowania dydakt. przypadają . 2 głosy
" dydaktykę poszczególnych grup przedmiotów (mianowicie dydaktykę nauk ścisłych) przypada . . . . 1 głos
" zagadnienia specjalne przypada 3 głosy;
z tego na: nauczanie ortografji przypada . 1 głos
obrazy liczbowe " . 1 "
przyczyny powierzchownego traktowania nauki w szkole powszechnej *) przypada . . . 1 "
" najnowsze kierunki metodyczne przypada . 5 głosów

Ogółem 11 głosów

Przystępujemy teraz do wysnucia wniosków z powyższych zestawień.

Przedewszystkiem uderza encyklopedyczno-werbalny charakter wymienionych zainteresowań; przeważają nie zagadnienia skonkretyzowane i z osobistemi doświadczeniami silnie związane, lecz werbalnie ujęte dziedziny i działy. Zjawisko to występuje daleko wyraźniej, gdy czyta się poszczególne odpowiedzi. Nie można się oprzeć wrażeniu, że przeważna część podanych „zainteresowań" z istotnemi zainteresowaniami niewiele ma wspólnego, szczególnie w tych wypadkach, kiedy w odpowiedzi podano naraz kilka dziedzin, budzących zainteresowanie, i to dziedzin o obszernym zakresie. Wymieniam kilka dla przykładu:

„Specjalne zainteresowanie mam do dydaktyki, jak również [sic!] i do przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych, jako nieodzownych przy racjonalnem nauczaniu i wychowaniu". Albo: „Mam specjalne zainteresowania z pedagogiki". — „Interesują mnie: 1) Karność w szkole. 2) Kłamstwo u dzieci. 3) Nowsze metody nauczania". [Zainteresowania] „z dziedziny dydaktyki i psychologji dziecka". Rzadko kiedy pojawia się komentarz, świadczący o głębokiem, osobistem ustosunkowaniu się do danego zagadnienia. Przeważnie odpowiedź polega na prostem wyliczeniu.

*) Niewiadomo jasno, o co tutaj chodzi.

Objawom, wymienionym wyżej, nie będziemy się zbytnio dziwili, jeżeli zważymy, że zarówno nauka przedmiotów pedagogicznych w seminarjach, jak i egzaminy nauczycielskie mają przeważnie ciągle jeszcze charakter encyklopedyczno-werbalny. Również władze naogół nie wymagają twórczego ustosunkowania się nauczyciela do pracy, współpracy nad ustalaniem metod wychowawczych, nad tworzeniem programów oraz wypełnianiem programu żywą treścią. Osobowość nauczyciela częstokroć jest lekceważona a przysługująca mu swoboda i inicjatywa łamana. Jakże często nie patrzy się na głębszą pracę wychowawczą, nie pyta się. jak ten nauczyciel boryka się z trudnościami, lecz patrzy się li tylko na efekt zewnętrzny, na to, czy dzieci umieją wyrecytować to lub owo; zamiast traktowania indywidualnego podciąga się wszystkich pod jeden strychulec.

Braki, jakie wykazuje nauczyciel, pragniemy usuwać na różnych kursach: tam też mają się pogłębiać, względnie krystalizować różne zainteresowania. Tymczasem w praktyce wychodzi z tego przeważnie znowu dalsze gromadzenie martwego kapitału. Powstaje w ten sposób paradoksalna sytuacja: Naukę w szkole chcemy oprzeć na zainteresowaniach u dzieci a nie dbamy o to, aby sam nauczyciel miał skrystalizowane zainteresowania, zainteresowania w głębszem znaczeniu jako motywy działania, idee wytyczne (p. Dewey), ściśle, organicznie wyrastające z konkretnej pracy nauczyciela i tę pracę organizujące.

Wracam do ankiety. Dotychczasowe uwagi nie miały na celu stwierdzenia, że słuchacze w ankiecie nie wykazali żadnych istotnych zainteresowań. Jeżeli chodzi o zagadnienia specjalne, to największe zainteresowanie wzbudza kwestja wychowania społeczno-obywatelskiego wraz ze sprawą samorządu uczniowskiego (razem 12 głosów). Jest to znamienne ze względu na aktualność tych zagadnień w życiu i szkole oraz silne tendencje kolektywistyczne doby obecnej.

Konstatujemy także dość żywe zainteresowanie się nowoczesnemi prądami i kierunkami psychologiczno-pedagogicznemi a szczególnie dydaktycznemi. Jest także kilka głosów podających zainteresowania pewnemi działami z psychologji dziecka (myślenie i rozumowanie u dziecka, wola i uczucie, psychologiczne podstawy problemów dydaktycznych).

Widać w tem trafne wyczucie ważności psychologicznego wyszkolenia, stwierdzenie braków właśnie w tej dziedzinie, pewne psychologiczne nastawienie, które, umiejętnie wyzyskane i rozwijane na W. K. N., odda nauczycielowi w pracy jego nieocenione usługi.

Syntetyzując, możemy stwierdzić, że odpowiedzi na pytanie dotyczące zainteresowań są przeważnie raczej szukaniem orjentacji w danej dziedzinie, wyczuciem jej ważności etc., niż skrystalizowanemi zainteresowaniami. W każdym razie profesor przedmiotów pedagogicznych winien na nie zwrócić baczną uwagę przy układaniu programu pracy. Z tego też względu w różnych środowiskach program winien się indywidualnie kształtować. Wszędzie zaś — sądzę — należałoby zwrócić baczną uwagę na kształtowanie istotnych zainteresowań słuchaczy i rozwój ich osobowości nauczycielskiej, a w tym celu dać im możność indywidualnej pracy w atmosferze spokoju i gruntowności.

7. Jaką metodę pracy proponowałbym na kursie?

Odpowiedzi na to pytanie możemy podzielić na cztery grupy. Pierwsza grupa proponuje metodę wykładową, druga — najpierw cykl wykładów wstępnych a potem referaty, trzecia — metodę wykładowo-seminaryjną, czwarta — metodę seminaryjną.

1. Za wykładem opowiada się 7 osób, podkreślając również konieczność wprowadzenia podręczników. Przytaczam jedną charakterystyczną odpowiedź: „Proponuję wykłady i celem ugruntowania wykładów oparcie się na wskazanej lekturze. Wykład połączony z dyskusją; opracować gruntownie 6 wskazanych książek".

2. Dwie osoby proponują, aby najpierw odbył się cykl wykładów a potem referaty. „Kilkanaście wykładów na temat prądów współczesnych. Następnie zagadnienia, zaczerpnięte z życia szkolnego. Prelegent uprzednio naszkicuje temat, poda źródła i sposób ujęcia. Zagadnienie zostaje opracowane przez jednego ze słuchaczy ustnie; następuje dyskusja i synteza, którą daje profesor". Oto jedna z odpowiedzi. Widzimy w niej już przejście do następnej grupy.

3. Metoda wykładowo-seminaryjna. Żąda jej 11 osób. Oto szereg ciekawszych odpowiedzi: „Wykłady oraz zagadnienia stawiane przed lekcją (dyskusja)". — „Wykłady oraz praca grupowa; grupa wybiera referenta i koreferenta". — „Możliwie najwięcej wykładów, ponieważ referaty często nie stoją na wysokości zadania a dyskusja bywa często jałowa. — 1) Wykłady o charakterze ogólnym, wprowadzającym. 2) Opracowanie danego problemu lub dzieła przez wszystkich. Jeden ze słuchaczy opracowuje solidny referat; ewentualnie zamiast referatu profesor wysuwa problemy. 3) Dyskusja. 4) Uzupełnienie dyskusji przez profesora (synteza).

4. Metoda seminaryjna. Metody tej życzy sobie 12 osób. Dla przykładu przytaczam jedyne z pośród dwunastu — dłuższe odpowiedzi. „Metoda referatowa. Profesor daje zagadnienie z podaniem autorów i dzieł. Cały kurs referat opracowuje. Jeden z uczestników wygłasza lub odczytuje. Dyskusja, kierowana przez profesora„". Uderza podobieństwo do ostatniej odpowiedzi z poprzedniej grupy, tylko że tu wyraźnie podkreślono, że to „metoda referatowa" — a więc czynnik właściwych wykładów wyłączono. Inna odpowiedź: „Zagajenie zagadnienia i dyskusji przez jednego ze słuchaczy, króciutkie. Profesor uzupełnia, względnie daje teoretyczne podłoże".

W odpowiedziach pojawiają się nazwy: metoda seminaryjna, grupowa, dyskusyjna i referatowa.

Grupę 2 moglibyśmy ewentualnie włączyć do grupy 3; wtedy otrzymalibyśmy następujące wyniki:

7 głosów za metodą wykładową
13 „ „ „ wykładowo-seminaryjną
12 „ „ „ seminaryjną
(3 razy brak odpowiedzi)

---

35 odpowiedzi ogółem.

Zatem tylko 7 głosów za metodą ściśle wykładową, reszta równomiernie się rozdziela między wykładowo-seminaryjną i seminaryjną.

Wynik znamienny, świadczący o tem, że nauczyciele, którzy wzięli udział w ankiecie, chcą się aktywnie ustosunkować do pracy na kursie.

Uważam, że gdziekolwiek takie dążenie się pojawi, powinien profesor z niego skwapliwie skorzystać, rezerwując metodę wykładową dla syntezy, pogłębiania i wprowadzania w zagadnienie, a poza tem stosując umiejętnie metodę seminaryjną. Należałoby tutaj dodać jeszcze jeden rodzaj ćwiczeń, nieuwzględniony w odpowiedziach na ankietę, mianowicie ćwiczenia w obserwowaniu i badaniu psychologicznem dzieci, i to możliwie na terenie własnej szkoły ćwiczeń. Bez tego — zaznajomienie słuchaczy z psychologją dziecka napotyka na ogromne trudności.

Ostatni punkt ankiety, p. t. uwagi dowolne, doczekał się tylko trzech nieciekawych odpowiedzi.

Na zakończenie pragnąłbym podkreślić, że wnioski, uwagi i postulaty, wysnute w trakcie rozpatrywania ankiety, mają oczywiście walor względny, gdyż opierają się na odpowiedziach jednej tylko grupy W. K. N. Byłoby niezmiernie pożądane, aby materjał ten rozszerzano przez publikowanie ankiet z innych środowisk; w ten sposób bowiem możnaby udoskonalić samą metodę oraz dojść do wyników o walorze bardziej ogólnym, a przez to znów dojść do udoskonalenia programu i metod pracy na W. K. N.

Dr. Z. Kaczmarek (Toruń).

Kształcenie kandydatów na nauczycieli w nowej ustawie o ustroju szkolnym.

Jak powszechnie z dzienników wiadomo, wniesiona przez P. Ministra W. R. i O. P. dnia 13 stycznia 1932 r. do laski marszałkowskiej ustawa o ustroju szkolnictwa przeszła już obrady w komisjach i na plenum obu Izb i oczekuje obecnie zatwierdzenia.

W ustawie tej rozdział XI zatytułowany „Kształcenie kandydatów na nauczycieli" obejmuje w 15 paragrafach przepisy dotyczące kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, średnich i zawodowych.

Wstrzymując się narazie od uwag o tym dziale ustawy aż do czasu jej prawomocnego ogłoszenia przytaczamy tekst paragrafów, dotyczących kształcenia wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli szkół powszechnych oraz odpowiednie uzasadnienie według druku sejmowego Nr 451.

VI Kształcenie kandydatów na nauczycieli.

Art. 35.

Kształcenie kandydatów na nauczycieli ma na celu przygotowanie pracowników posiadających potrzebną do spełniania zawodu nauczy-

cielskiego wiedzę oraz przygotowanie pedagogiczne i społeczno-obywatelskie.

A. Wychowawczynie przedszkoli.

Art. 36.

1. Kształcenie kandydatek na wychowawczynie przedszkoli odbywa się:
a) w 4-letnich seminarjach dla wychowawczyń przedszkoli,
b) w 2-letnich liceach dla wychowawczyń przedszkoli.

2. Na pierwszy rok nauczania seminarjum przyjmuje się kandydatki, które w danym roku kalendarzowym kończą co najmniej lat 13, na pierwszy rok liceum — kandydatki, które ukończyły co najmniej lat 16. Górną granicę wieku kandydatek określa Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 37.

1. Program seminarjum dla wychowawczyń przedszkoli opiera się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej, program liceum opiera się na programie gimnazjum.

2. Program seminarjum i liceum obejmuje wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie i pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną.

Art. 38.

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego określa czas trwania i organizację praktyki pedagogicznej uczenic seminarjów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli: praktyka ta odbywa się w przedszkolach istniejących z reguły przy tych zakładach i w innych przedszkolach.

B. Nauczyciele szkół powszechnych.

Art. 39.

1. Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się:
a) w 3-letnich liceach pedagogicznych,
b) w 2-letnich pedagogjach.

2. Na pierwszy rok nauczania liceum pedagogicznego przyjmuje się kandydatów, którzy ukończyli co najmniej lat 16, na pierwszy rok pedagogjum — kandydatów, którzy ukończyli co najmniej 18 lat. Górną granicę wieku kandydatów określa Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 40.

1. Program liceum pedagogicznego opiera się na programie gimnazjum, program pedagogjum na programie liceum ogólnokształcącego.

2. Program liceum pedagogicznego i pedagogjum obejmuje wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną.

3. Program pedagogjum uwzględnia nadto specjalizację w zakresie obranych grup przedmiotów.

Art. 41.

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego określa czas trwania i organizację praktyki pedagogicznej uczniów tych zakładów; praktyka ta odbywa się w szkołach powszechnych, istniejących z reguły przy tych zakładach (szkoły ćwiczeń), i w innych szkołach powszechnych.

Art. 42.

Dla umożliwienia młodzieży zamiejscowej uczenia się w liceach pedagogicznych i pedagogjach będą przy tych zakładach z reguły organizowane internaty.

Art. 43.

Przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych do nauczania w szkołach specjalnych odbywa się w zakladach i na kursach rocznych lub dwuletnich.

Uzasadnienie.

Kształcenie kandydatów na nauczycieli.

Art. 35.

Każdy nauczyciel bez względu na to, w jakiej szkole pracuje, musi być wychowawcą, kształtującym dusze przyszłych obywateli Państwa. Sam więc musi być w pełni rozwiniętą osobowością o wielostronnej kulturze, posiadać wystarczający zasób wiedzy i sprawności w odpowiednich dziedzinach, musi wiedzieć dobrze, jak ma uczyć i wychowywać, umieć wnikać w duszę swych wychowanków i współżyć ze środowiskiem, w którem pracuje; musi też mieć wyrobienie społeczno-obywatelskie, niezbędne do właściwej akcji wychowawczej i skutecznego oddziaływania na otoczenie, musi wreszcie być uzdatnionym do stałego i ciągłego samokształcenia i doskonalenia się. Cechy te winny być wspólne nauczycielom wszystkich szkół, lecz rola nauczyciela i charakter jego pracy przybierać będą swoiste formy zależnie od tego czy innego typu szkoły.

Wychowawczynie przedszkoli.

Art. 36—38.

Ustawa przewiduje na przyszłość dwie drogi kształcenia wychowawczyń przedszkoli: a) w czteroletniem seminarjum dla wychowawczyń, którego program opiera się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej, b) w dwuletniem liceum dla wychowawczyń, którego program opiera się na programie gimnazjum ogólnokształcącego. Pierwsza droga łącznie z nauką uprzednią w szkole powszechnej nie różni się ogólnym czasem trwania od dawnego biegu wykształcenia w 7 oddziałach szkoły powszechnej i 3-letniem seminarjum ochroniarskiem (7+3, obecnie 6+4). Przedłużenie okresu szkolenia zawodowego do czterech lat pozwoli na skuteczniejsze oddziaływanie we właściwym kierunku pedagogicznym, w szczególności zaś na doprowadzenie wychowanek do głębszego poznania dziecka, a także na większe uspołecznienie i na

lepsze opanowanie przedmiotów artystyczno-technicznych. Droga ta będzie zapewne drogą przeważającej większości kandydatek. Druga droga ma na celu przygotowanie pracownic o wyższym poziomie kulturalnym, zdolnych do szerszej inicjatywy, do wypracowywania nowych rodzimych metod, do obejmowania stanowisk kierowniczych w przedszkolach zorganizowanych na większą skalę. Ustawa zastrzega możność wymagania praktyki poszkolnej przed wydaniem świadectwa końcowego.

Nauczyciele szkół powszechnych.

Art. 39—43.

Kształcenie kandydatów do zawodu nauczycieli szkół powszechnych odbywać się będzie w 3-letnich liceach pedagogicznych i w 2-letnich pedagogjach. Zaletą przyszłych liceów pedagogicznych będzie przesunięcie decyzji młodzieży o wyborze zawodu na wiek dojrzalszy niż dotychczas.

Licea pedagogiczne mają przygotowywać nauczycieli do szkół powszechnych wszelkich stopni organizacyjnych. W związku z tem pozostaje trzyletni okres nauczania niezbędny przedewszystkiem ze względu na cele i zadania, wytknięte przez ustawę szkole powszechnej. Wymagają one pracowników, posiadających dostateczny zasób wiedzy i umiejętności oraz podstawowe przygotowanie pedagogiczne, orjentujących się w potrzebach kulturalnych i gospodarczych środowiska, w którem wypadnie im pracować oraz uzdatnionych do swej roli społeczno-obywatelskiej.

Obok liceów pedagogicznych winny być nadal utrzymane istniejące już dwuletnie pedagogja, aby zapewnić szkole powszechnej — zwłaszcza wyższego stopnia organizacyjnego — pracowników o gruntowniejszem przygotowaniu w pewnych dziedzinach wiedzy i umiejętności, zaprawionych do głębszego ujęcia zagadnień natury pedagogicznej i postulatów społeczno-obywatelskich oraz gospodarczych.

W Prusach kandydat na nauczyciela szkół powszechnych winien ukończyć szkołę średnią ze świadectwem dojrzałości, uprawniającem do studjów w szkołach wyższych, poczem odbyć studja pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) w dwuletniej akademji pedagogicznej. Podobnie w Saksonji, gdzie zamiast w dwuletniej akademji pedagogicznej obowiązują studja w trzyletnim instytucie pedagogicznym.

Aby kandydatom do zawodu nauczycielskiego umożliwić zaznajomienie się z właściwościami psychicznemi dziecka i jego potrzebami oraz zapoznać ich należycie z metodami pracy dydaktycznej i wychowawczej nad dzieckiem, istnieją z reguły przy wymienionych zakładach szkoły powszechne jako szkoły ćwiczeń. Poza tem będzie się odbywała praktyka pedagogiczna kandydatów przez krótsze i dłuższe okresy czasu w szkołach powszechnych rozmaitego stopnia organizacyjnego w danej miejscowości i poza nią, aby zetknąć kandydatów z realnemi warunkami pracy w różnych środowiskach.

Aby zapewnić dostateczny dopływ do liceów i pedagogjów młodzieży, pochodzącej ze środowisk wiejskich, utrzymuje się przy tych zakładach nadal internaty, w których można jej dać za dostępną opłatą

możność kształcenia się w warunkach kulturalnych o wyższym poziomie, aniżeli to jest możliwe na „stancji", pozwalających na istotniejsze i rozleglejsze rozwinięcie oddziaływań wychowawczych.

Do pracy w szkołach specjalnych należy brać zgodnie z dotychczasowem doświadczeniem odpowiednio uzdolnionych nauczycieli, obeznanych z pracą pedagogiczną w zwykłej szkole powszechnej i kształconych dodatkowo na kursach lub w zakładach pedagogiki specjalnej z co najmniej rocznym okresem nauki.

Znaczenie historji wychowania dla kultury pedagogicznej nauczyciela.

(Uwagi polemiczne).

Prof. dr. Stanisław Tync, omawiając niedawno na łamach „Pedagogjum" *) program francuskich seminarjów nauczycielskich, podkreślił silnie ahistorycyzm panujący na tym terenie, a objawiający się w „braku historji wychowania jako osobnego przedmiotu nauki w szkole normalnej" — z czego wysnuł wniosek zbyt pospieszny, że i polskie zakłady kształcenia nauczycieli powinny przynajmniej ograniczyć zakres tego przedmiotu. Obawiając się, że zdanie Szanownego Autora może być użyte jako jeden z argumentów w głosach tu i ówdzie padających na polskim terenie przeciwko temu przedmiotowi — tem więcej, że jest to zdanie specjalisty historyka wychowania — podejmuję się polemiki.

Punktem wyjścia polemiki winno być uświadomienie sobie głębokiej różnicy, jaka zachodzi między Francją a Polską w pojmowaniu roli kultury historycznej. Stosunki francuskie, jeśli idzie o to zagadnienie, w najmniejszej mierze nie są podobne do naszych, stąd też w następstwie inne musi być ustosunkowanie się szkolnictwa francuskiego wobec dorobku pedagogicznego wieków aniżeli szkolnictwa polskiego.

Francja ma przedewszystkiem żywy, aktualny i bezpośredni stosunek do całego historycznego dorobku kulturalnego. Każda niemal średnia, a nawet najmniejsza miejscowość francuska ma bogate zabytki historyczne, otaczane przez ludność dużym pietyzmem. Francuz związany jest intelektualnie i uczuciowo z lokalną tradycją historyczną, zna ją, kocha ją i jest do niej przywiązany, co więcej, jest w niej rozmiłowany. Ta atmosfera od wczesnej więc już chwili oddziaływa na wychowanków szkół francuskich. U nas jest pod tym względem całkowicie inaczej: miejscowości nasze nie tylko średnie, ale nawet większe, pozbawione są niemal zupełnie zabytków historycznych i tradycyj lokalnych. Wyjątek stanowi Kraków, w mniejszej mierze Wilno i War-

*) „Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych we Francji". — Pedagogjum. 1931 Nr. 9, str. 121—122.

szawa, ale tu znów naogół zaznacza się inny rys: brak należytego wyzyskania tych zabytków dla emocjonalnego i intelektualnego związania młodzieży naszej z kulturą historyczną narodu. Młodzież nasza nie zna tych zabytków, wszak ileż to razy spotkać można absolwentów gimnazjów krakowskich nieznających n. p. Muzeum Czartoryskich, nie mówiąc już o mniejszych muzeach. Nie zna nasza młodzież także tradycji lokalnej, powoli dopiero budzą się w pewnych regjonach (Kieleckie, Pomorze, Zakopane) słabiutkie usiłowania w tym kierunku. Młodzież francuska zna, dzięki szeroko rozbudowanej nauce historji, doskonale tradycję narodową, zna ją na wylot przynajmniej od okresu Wielkiej Rewolucji francuskiej. Dla przeciętnego zaś inteligenta polskiego nawet wiek XIX — nie mówiąc już o okresach dawniejszych — poza powstaniem roku 1831 i 1863 rysuje się zgoła mglisto i blado. I dlatego możnaby postawić napozór trochę paradoksalne twierdzenie, że stosunek prostego Francuza do tradycji historycznej narodu jest żywszy o wiele bardziej, niż w Polsce u przeciętnego inteligenta. Mało wykształcony Francuz lepiej zna przeszłość historyczną narodu niż polski inteligent.

Przyczynia się do tego i ta okoliczność, że Francja ma na tem polu silnie tętniący ruch wydawniczy. Książki, broszury, czasopisma ściśle naukowe i popularyzujące umożliwiają niezmiernie łatwo dostęp do kultury historycznej szerokim masom. O polskich zaniedbaniach na tem polu nie trzeba chyba pisać, gdyż byłoby to przysłowiowe wywalanie otwartych drzwi.

Francja miała i ma ciągłość tradycji pedagogicznej, ma żywą, nieprzerwaną kulturę pedagogiczną. Francja ma w swoim dorobku organicznie rozwijający się i powoli, ewolucyjnie przekształcający się system szkolnictwa narodowego, ma również systematycznie i organicznie rozwijającą się teorję pedagogiczną. Wychowanek szkół francuskich, silnie przepojonych humanistyką, na każdym kroku odczuwa i widzi wielkość tradycji historycznej Francji, tą atmosferą historyzmu nabrzmiałe jest całe życie francuskie. Stąd można sobie pozwolić na pewne ograniczenia historji w seminarjach. Równoważy je bowiem cała atmosfera życia francuskiego, życia stojącego pod znakiem ciągłości tradycji historycznej.

Do tych argumentów natury ogólniejszej dołączają się inne, dotyczące już specjalnie seminarjów francuskich. Wychowanek ich przy lekturze literatury i języka francuskiego poznaje już sporą ilość pisarzy pedagogicznych: zaznajamia się z utworami Rabelais'go, Montaigne'a, poznaje klasyczną rozprawę o metodzie Kartezjusza, wyjątki z Fenelona, czyta „Emila“ Rousseau. Nauczanie zaś polonistyki w naszych zakładach kształcenia nauczycieli nie daje pod tym względem wychowankom literalnie żadnego tekstu pedagogicznego.

Jest jeszcze jeden moment natury społecznej, na który warto zwrócić specjalną uwagę: jakiż jest mianowicie skutek ograniczenia historji w francuskich seminarjach nauczycielskich? Oto fakt uderzający w oczy, iż nauczycielstwo francuskich szkół powszechnych w poważnym odsetku jest nader silnie skomunizowane. W najbardziej konser-

watywnych, silnie katolickich departamentach bretońskich, w spokojnych rybackich i rolniczych wioskach, gdzie zdawaćby się mogło, iż komunizm nie może liczyć na podatny grunt, — w departamentach takich jak Morbihan, Finistère — baza wpływów komunistycznych opiera się jedynie niemal na nauczycielstwie szkół powszechnych. Ci to antyhistorycznie urabiani wychowankowie seminarjów francuskich stanowią w tych okręgach żelazną gwardję komunizmu.

Wreszcie podkreślić należy, iż sformułowanie roli historji wychowania dla kultury pedagogicznej nauczyciela wyszło właśnie z gruntu francuskiego.

„Teorje najnowsze nie zrodziły się od wczoraj, są one dalszym ciągiem tych, co je poprzedziły, bez których w następstwie tego nie mogą być zrozumiane; i tak rozpatrując jedno po drugiem dla wykrycia przyczyn istotnych donioślejszego prądu pedagogicznego, trzeba naogół sięgnąć dość głęboko wstecz. Jedynie pod tym warunkiem osiągnie się jakie takie upewnienie, że poglądy nowe, najbardziej roznamiętniające umysły nie są tylko błyskotliwemi improwizacjami, skazanemi na szybkie utonięcie w zapomnieniu. Kultura pedagogiczna musi mieć szeroką podstawę historyczną".

To nowoczesne zrozumienie roli historji wychowania głosił w XX wieku nie żaden historyk — tylko pedagog, filozof i socjolog, reprezentatywna postać właśnie francuskiej umysłowości — Emil Durkheim.

Francja, która ma niejako w krwi kulturę historyczną na polu pedagogiki, może sobie przemijająco pozwalać na tendencje przeciwne. Jakże inaczej wyglądają stosunki w Polsce. W przeciwieństwie do Francji nie mamy wskutek zaborów ciągłości tradycji pedagogicznej, nie mamy organicznie rozwijającego się systemu szkolnictwa narodowego i nieprzerwanie rozwijającej się narodowej teorji pedagogicznej. Rozwój naszej kultury pedagogicznej zostaje przez rozbiory przerwany i zahamowany. Myśl pedagogiczna polska XIX wieku to pasmo wciąż rwących się, wskutek warunków życia polityczno-społecznego, wysiłków i trudów poszczególnych generacyj. Nie mając ciągłości kultury pedagogicznej, wpadamy w Polsce niepodległej w zależność od doktryn obcych na polu myśli pedagogicznej. Zbyt pochopnie stajemy się odbiorcami dość receptywnymi li tylko nowości i nowalijek obcych. Ulegamy nazbyt szybko sugestji amerykanizmu współczesnej pedagogiki, z lekkiem sercem przechodzimy nad dorobkiem pedagogicznym polskim — dorobkiem Konarskiego, Komisji Edukacji Narodowej, Trentowskiego, Dawida — i stajemy się wyznawcami antyhistoryzmu. Jego fale biją dziś w Polsce silnie, rozlewają się szeroko*). Zapominamy często o tem, że wychowankowie naszych zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza seminarjów, rekrutują się głównie z warstw ludowych, że tem więcej i silniej narzuca się nam obowiązek przepojenia ich kulturą historyczną narodu, że tembardziej szkoła winna ich doprowadzić

*) Omówiłem to zagadnienie szerzej w rozprawie „Niewyzyskana rola historji wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem" na łamach katowickiej „Chowanny" (1931, zeszyt 1).

do wrośnięcia w dorobek kultury historycznej pokoleń minionych. Zaś nauczyciel przyszły musi uświadomić sobie, jaki był wkład pedagogiczny pracy polskiej w dorobku ogólno-ludzkim. Tego nie może mu dać tylko nauka współczesnej pedagogiki, to da mu umiejętnie traktowana nauka historji wychowania.

Historja wychowania, wykazując:

1) związek form wychowawczych z podłożem społecznem i kulturalnem,
2) związek form wychowawczych z rozwojem nauk i prądami umysłowemi i moralno religijnemi,
3) odrębność i zasługi poszczególnych narodów na polu wychowania,
4) wyrabiając zmysł i perspektywę historyczną, pozwalającą na krytyczne ujęcie zagadnień pedagogicznych,
5) kryjąc w sobie potężne źródło walorów emocjonalnych,

jest pierwszorzędnym środkiem w wytworzeniu kultury pedagogicznej. Stąd w zespole nauk pedagogicznych musi zajmować stanowisko równorzędne z pedagogiką i psychologją pedagogiczną.

Stoimy dziś w przededniu wielkiej reformy szkolnej, która zmieni — zdaje się — zasadniczo strukturę naszego szkolnictwa. Jakikolwiek jednak będzie typ zakładów kształcenia nauczycieli — czy będzie nim seminarjum, czy liceum pedagogiczne, czy pedagogjum — wszędzie historja wychowania powinna odegrać w urobieniu kultury pedagogicznej przyszłego nauczyciela rolę znaczącą i kształcącą. Ona bowiem tylko — obok polonistyki i historji — zdolna jest wytworzyć w uczniu poczucie ciągłości życia historycznego narodu, poczucie związku z tradycją kulturalną wieków minionych.

Możliwe jest to i w seminarjum — jak dawniej na łamach „Pedagogjum" wykazał Piotr Zygmunt Dąbrowski*) — możliwe tembardziej jest w innym typie zakładów kształcenia nauczycieli. Możliwe jest tem więcej dziś, gdy do dyspozycji nauczyciela stoją „Źródła do historji wychowania", pozwalające naukę oprzeć na interpretacji źródeł, ożywić ją i urozmaicić, zerwać z pamięciowem li tylko opanowaniem materjału. Ale to już zagadnienie dalsze, choć niemniej ważkie: sprawa metody nauczania przedmiotu. Nie wchodząc na tem miejscu w rozpatrywanie tego zagadnienia, raz jeszcze chciałbym stwierdzić, że przesadny kult współczesności jest zjawiskiem na terenie szkoły polskiej aktualnem**), że w imię równowagi należałoby także wstrzyknąć silną dawkę historyzmu. Powoływanie się na Francję nie jest argumentem przekonywującym. Francja żyła i żyje pod znakiem kultury historycznej. Polska ma znaczne przerwy ciągłości kulturalnej, a dziś niestety wpada w snobistyczny kult współczesności. Po krytycyźmie wobec kultury

---

*) „Jak uczyć historji wychowania w seminarjach nauczycielskich" — „Pedagogjum", 1925, nr. 4—5.

**) Szkodliwość tendencyj, zmierzających do przesadnego uwydatniania w nauczaniu jedynie współczesności, uwypuklił silnie niedawno jeden z czołowych reformatorów pedagogicznych doby współczesnej J. Kerschensteiner („Das Problem der Lebensnähe unserer Schulen" — Die Erziehung 1930, Heft 8, str. 454).

historycznej musi i powinien przyjść okres krytycyzmu wobec współczesności Okres ten przyniesie niewątpliwie także wzrost kultury historycznej na polu pedagogicznem.

Dr. Jan Hulewicz (Kraków).

Odpowiedź.

Raczy Pan Redaktor poświęcić trochę miejsca wyjaśnieniu, pozostającemu w związku z polemiką p. dra Hulewicza z pewnym ustępem mojego artykułu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych we Francji.

Polemika p. dra Hulewicza, wyznam otwarcie, ucieszyła mnie. Mimowoli bowiem ustęp ten stał się dla niego pobudką do powtórnego naświetlenia tej kwestji i do wysunięcia nowych i świeżych argumentów, których nie było we wspomnianym przezeń jego artykule w „Chowannie". Polemika ta skłania mnie do zabrania głosu dla lepszego wyjaśnienia przyczyn, które mnie pobudziły do wypowiedzenia „en passant" drobnej uwagi o nauce historji wychowania w seminarjach nauczycielskich, skoro na takie wyjaśnienie nie było miejsca, ani sposobności w artykule poświęconym specjalnie obcej szkole.

Rzuciłem więc tamtą uwagę pod wrażeniem i własnych informacyj i rozmów z nauczycielami seminarjów na temat nauki historji, a w skojarzeniu myślowem z tym zwłaszcza zacytowanym w moim artykule bezpośrednio przed ową uwagą, która obudziła polemikę, ustępem z programu szkoły normalnej francuskiej, gdzie się zaleca, by z historji teorji pedagogicznej czytać przedewszystkiem teksty pedagogiczne, będące „krótkiemi urywkami, najistotniejszemi ustępami wielkich mistrzów, którzy dali podwaliny naszej nauce pedagogicznej". W tej wskazówce programu uderza tak wyraźnie postulat uaktualnienia historji wychowania w nauce tego przedmiotu w szkole normalnej, wskazywania, że myśli tych „wielkich mistrzów" przeszłości nie zamarły, lecz żyją w teraźniejszej teorji pedagogicznej, że są one wciąż żywotne i wciąż świeże, choć nawet czasem niełatwo jest we współczesnej teorji i praktyce wychowawczej wydzielić dziedzictwo pedagogiczne tego i owego mistrza i określić je jego imieniem. Jednem słowem doczytać się można w programie seminarjów francuskich, choć antyhistorycznym, żądania, by nauka pedagogiki była ściśle zespolona z nauką historji pedagogiki, by jedna opierała się o drugą i jedna drugą wspierała.

Wydaje mi się, że takie postawienie sprawy jest słuszne. Ale w artykule musiałem oczywiście ograniczyć się do zacytowania odnośnego ustępu, a komentarza obszernego, jak ten, już nie dodałem, rzuciłem tylko uwagę nieco niezręczną, a przeto niejasną, która wypłynęła, jak wspomniałem, ze skonfrontowania tamtego postulatu ze stanem faktycznym nauki historji wychowania, jaki nierzadko widzi się w naszych seminarjach, a któryby można popularnie określić: pedagogika do lasa a historja pedagogiki do Sasa. Pominę zdarzający się się czasami fakt, że nauka historji wychowania spoczywa w innych rękach, niż nauka pedagogiki, ale nierzadko, że nie powiem: często jedna i druga nauka idą sobie swojemi torami odrębnemi: nauczyciel pedagogiki wykłada

teorję pedagogiczną, ale rzadko, bardzo rzadko odwołuje się przytem do przeszłości, rzadko wskazuje, że ta teorja wspiera się na długim ciągu rozwoju, że narastała wiek za wiekiem, już też że powstawała na obalinach dawnej, że myśli, podawane dziś jako najnowsze, już w zalążku, a czasem nawet w całkowitym systemie jawiły się w starożytności, średniowieczu lub w dobie humanistycznej i t. d. i odwrotnie nauczyciel historji wychowania zapomina podkreślać, do czego jest przecie prawie na każdym kroku sposobność, że ta lub owa myśl do dziś jest żywotna, bo ją podjął ten lub ów pedagog współczesny i uczynił z niej jądro swego systemu i t. p.

A z tego skutek taki, że pedagogika nie czerpie z dziejów soków odżywczych, że historja wychowania przemienia się w rupieciarnię, w lamus nazwisk, dat, aforyzmów, a w najlepszym razie systemów, a tak traktowana i uczona ani nie oddaje współczesnej teorji pedagogicznej tych usług, jakie oddaćby mogła, ani też nie budzi zainteresowania w uczniach, ani nie wyrabia — jak chce p. H. — „zmysłu i perspektywy historycznej, pozwalającej na krytyczne ujęcie zagadnień pedagogicznych", że pominę inne, wysunięte przez niego zadania nauki historji wychowania".

To uświadomienie sobie takiego, niestety częstego w naszych seminarjach, faktycznego stanu rzeczy skłoniło mnie do niezbyt jasnej, a wskutek tego wyglądającej na zbyt skrajną, uwagi o małym pożytku nauki historji wychowania, uwagi do tego, która — jak z naciskiem podnosi p. H. — wyszła z pod pióra „specjalisty historyka wychowania". Powyższe wyjaśnienie, zdaje mi się, wytłumaczy, dlaczego właśnie takie stanowisko zajął historyk wychowania, który przecież żadną miarą nie może uznać dziejów wychowania za taką rupieciarnię, lecz chciałby w nich widzieć wciąż płynący, aczkolwiek z pradawnych źródeł tryskający nurt myśli i idej, chciałby wskazywać w nich rzeczy wciąż jeszcze żywotne i aktualne.

Dr. Stanisław Tync (Toruń).

Oceny i sprawozdania. — Nowe książki.

Jul. Ippoldt: **„Jak młodzież naszą zachęcić do czytania"?** 1932. Książnica-Atlas.

Wszystkim wychowawcom zasępia czoło troska, że młodzież nasza stroni od książki. Młodzież jest zawsze wyrazem tendencji czasu i musimy wobec tego liczyć się z dalszem obniżeniem zainteresowania szlachetniejszego. Ponieważ jednak rzucanie gromów na młodzież jest niesprawiedliwością i równocześnie nie prowadzi do celu, przeto zwrócić się należy do tych czynników, które umysł młodzieży kształtują, a więc do szkoły i do rodziców. One mogą stworzyć atmosferę, w której zrodzić i wyrobić się może ukochanie książki. Nowoczesna szkoła musi się dostosować do zmienionych warunków życia i wytworzyć w duszach wychowanków żądzę wiedzy i umiłowanie piękna. Jak to uczynić? Zadanie to można osiągnąć i dziś mimo niezmiernie niekorzystnych warunków. Szkoła, która zawsze była gotowa do poświęceń, zdolna jest rozżarzyć w młodych duszach szlachetny ogień, kierując jej wzrok ku celom, wybiegającym poza sport i kino. Broszurka, rezygnując z moralizowania, wymienia szereg środków, któremi rozporządza nawet skromna szkoła, nadto podaje rodzicom wskazówki, co mają i powinni czynić w tym kierunku, ażeby szkołę wesprzeć w jej usiło-

waniach i dążeniach, oraz zwraca uwagę, że tylko czuła opieka domowa łącznie ze staraniem szkoły mogą podnieść poziom szlachetnego czytelnictwa w dorastającem pokoleniu. I szkoła i dom muszą sobie uświadomić ciężką odpowiedzialność za poziom młodzieży, który podnosi się z umiłowaniem książki, a spada, gdy społeczeństwo młode od książki się odwraca.

Społeczeństwo musi pamiętać, że wydatek na książkę to nie zbytek, lecz posiew, który wyda tysiąckrotny plon.

Byłoby to niezmiernie smutnym objawem, żeby w okresie obecnym, w którym jak jeszcze nigdy przedtem — mówi się tyle o wychowaniu, który nazwał się nawet okresem opieki dziecka, społeczeństwo nie ocknęło się wobec kryzysu książki.

Ponieważ książki dotychczas nie zastąpiono lepszym środkiem, przeto dom i szkoła muszą zjednoczyć swe wysiłki, ażeby książce dopomóc do zwycięstwa na chwałę kultury polskiej. Jakiemi drogami szkoła i dom mogą podążać ku temu celowi, znajdzie czytelnik w broszurze, a po głębszej rozwadze niewątpliwie znajdzie jeszcze dalsze środki prowadzące do ożywienia lektury wśród młodzieży.

Zeszyt pamiątkowy „Przyjaciela Szkoły". Wychodzące regularnie od stycznia 1922 r. czasopismo pedagogiczne „Przyjaciel Szkoły" wydało w związku z ukończeniem pierwszego dziesięciolecia Wydawnictwa obszerny i efektowny „Z e s z y t p a m i ą t k o w y" objętości sześć arkuszy druku.

Pan Prezydent Rzpltej zaszczycił Redakcję napisanym aforyzmem: *Do serca młodzieży trafiają jedynie te prawdy, które stały się treścią życia wychowawcy,* a słowa wstępne napisali panowie kuratorowie: Bernard Chrzanowski, pierwszy kurator O. S. Poznańskiego, Dr Joachim Namysł, obecny kurator poznański i Ignacy Stein, b. wicekurator O. S. Poznańskiego od r. 1921—1927, którzy w ciepłych słowach podkreślają, że „P. S." zasłużył sobie w zupełności na obrane przed 10-laty miano i stał się doprawdy przyjacielem tych wszystkich, którym dobro szkoły polskiej leży na sercu.

W „Zeszycie pamiątkowym" zebrała redakcja artykuły długiego szeregu swych współpracowników, wśród których znajdujemy znane na całą Polskę i cenione w świecie naukowym nazwiska, jak: prof. Jaxy Bykowskiego, A. A. Kryńskiego, Artura Passendorfera, Dr Stefana Papée, Romana Zawilińskiego, Dr Stanisława Tynca oraz wybitnych autorów podręczników szkolnych i metodycznych: prof. Mścisza, Bandury, Nowaczyka, Neapolitańskiego itd.

W osobnym arkuszu umieściła redakcja podobizny i daty biograficzne swych współpracowników (przeszło 30 klisz).

„Przyjacielowi Szkoły" życzymy dalszego rozwoju. Jest to jedyne czasopismo pedagogiczne w Polsce, niezwiązane z żadną partją lub organizacją nauczycielską, lecz wydawane przez j e d n o s t k ę, oddaną zupełnie swemu pismu, a utrzymujące się nawet w obecnych krytycznych czasach tylko dzięki swej poczytności t. zn. z wpływów prenumeracyjnych. Adres: Poznań, ul. Dominikańska 4. Redaktor i wydawca: Leonard Borkowski.

Hulewicz Jan. **„Niewyzyskana rola historji wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem.** (Odbitka z „Chowanny"), Kraków 1932.

Kudelka Bolesław. **„Źródło odrodzenia".** Rozważania pedagogiczno-społeczne. Brześć n/Bugiem 1932.

Russel Bertrand. **„O wychowaniu".** Tłum. Dr Janina Hosiassonówna. Warszawa. Nasza księgarnia 1932.

Mirski Józef. **„Plan jenajski jako szkoła wspólnoty".** Warszawa 1932. — Nasza księgarnia.

Bromirski W. Inż. **„Poradnik techniczno-ogrodniczy".** Projektowanie, zakładanie i prowadzenie ogrodów przy szkołach. Warszawa 1932. Nasza księgarnia.

Węgrzecki M. i Włodarski J. **„Z całego świata".** 117 zdjęć fotograficznych. Warszawa 1932. Wydawnictwo „Płomyka".

Stanisław Kopczyński. **Higjena szkolna.** Podręcznik dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych Wyd. II zmienione i rozszerzone. Z licznemi fotografjami, rysunkami i tablicami w tekście. Zt. I. Wyd. M. Arct, Warszawa, 1932. Cena zł. 5·—.

Praca niniejsza, mająca objąć trzynaście zeszytów, została przez Ministerstwo W. R. i O. P. polecona do bibljotek szkolnych, a nagrodzona przez Towarzystwo Lekarskie. Na zeszyt pierwszy składają się dwa artykuły: dra Kopczyńskiego p. t. „Cele i zadania higjeny szkolnej. Historja higjeny szkolnej w Polsce" oraz inż. Fr. Eychhorna: Higjena budynku i urządzeń szkolnych".

W pierwszym artykule czytelnik znajdzie dane, dotyczące rozwoju higjeny w szkołach dawnej Polski, stan tej sprawy w trzech zaborach i zarządzenia obecnie obowiązujące w Polsce. Jednocześnie przeprowadzone jest porównanie pomiędzy polskiemi a cudzoziemskiemi instytucjami i urządzeniami. W drugim artykule autor, specjalista inżynier architekt, omawia sposoby racjonalnego i higjenicznego urządzenia, podaje praktyczne wskazówki dotyczące wentylacji, izolacji cieplnej i dźwiękowej, ochrony od wilgoci oraz systemy należytego oświetlenia.

Zane Grey. **Człowiek lasu.** Powieść. Tłumaczyła z ang. H. Łukaszewiczowa. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1931. W brosz. 6·40, w ozd. opr. 8·80.

Wszystkie powieści Zane Greya dzieją się na pierwotnym Dalekim Zachodzie. Tym razem jest to prześliczna, nad wyraz miła sielanka, spojona w jedno z przepyszną dziewiczą przyrodą, połączona z ciekawemi przygodami i walkami bohaterów z bandą opryszków.

Zane Grey. **Karawany walczące.** Powieść. Przełożył z ang. Stefan Barszczewski. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1931. W brosz. zł. 6·40, w opr. płóc. 8·80.

Treścią powieści jest twarde i ciężkie życie pierwszych osadników na Dalekim Zachodzie, a zwłaszcza przewoźników karawan, nazywanych od ciągłych utarczek z Indjanami — walczącemi.

Wiadomości bieżące.

Śp. ks. kanonik Michał Przywara.

Dnia 19 lutego zmarł ks kanonik Michał Przywara, prefekt Seminarjum naucz. męsk. w Starym Sączu. Urodzony w Kolbuszowej w 1879 r., po ukończeniu gimnazjum w Rzeszowie i studjum teologicznego w Tarnowie obejmuje miejsce wikarego w Szczepanowie pow. Bochnia. Ś. p. ks. Przywara położył wielkie zasługi dla polskiej emigracji, wyjeżdżając wielokrotnie na Pomorze i do Prus, gdzie jako kaznodzieja podtrzymywał na duchu zwątpioną ludność polską.

Od roku 1907 rozpoczyna swą pracę pedagogiczną jako prefekt państwowego seminarjum i kierownik bursy uczniowskiej w Starym Sączu. Tu też był inicjatorem założenia prywatnego seminarjum żeńskiego S. S. Klarysek. Założył Sodalicję Marjańską i był jej moderatorem.

W roku 1930 uroczyście obchodzono jego 25-lecie kapłaństwa. Za zasługi jakie położył na polu wychowawczo-społecznem ofiarowano śp. kanonikowi honorowe obywatelstwo miasta Starego Sącza, a „Sokół" zaszczycił swego długoletniego członka i kapelana honorowem członkostwem.

Zmarły był skromnym i cichym pracownikiem i cieszył się szacunkiem i sympatją obywateli. Pozostawił głęboki żal wśród tych, którzy Go znali, zarówno kolegów jak i młodzieży.

Cześć Jego pamięci!

Odpowiedzialny redaktor i wydawca: Dr Antoni J. Mikulski.
Czcionkami Drukarni Związkowej w Krakowie, Mikołajska 13.